

Apprendre et enseigner (avec) le langage

Enjeux et perspectives

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT



Sous la direction de
Cendrine Waszak
et Caroline Scheepers

Préface de
Catherine Delarue-Breton
et Élisabeth Bautier

Postface de
Patrick Rayou

**Apprendre
et enseigner
(avec) le langage**

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Apprendre et enseigner (avec) le langage

Enjeux et perspectives

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT

Sous la direction de
Cendrine Waszak
Caroline Scheepers

Préface de Catherine Delarue-Breton
et Élisabeth Bautier
Postface de Patrick Rayou

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2026
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Ce livre ne peut être reproduit ni utilisé à des fins d'entraînement de systèmes d'intelligence artificielle. La fouille de textes et de données est interdite conformément à l'article 4(3) de la Directive (UE) 2019/790.

Dans le cas où le livre comporte des ressources numériques en ligne, ces dernières sont des compléments offerts à l'achat du livre. Par respect du droit d'auteurs, ces ressources sont incessibles, interdites de reproduction et réservées à un usage strictement personnel. Elles sont soumises aux conditions d'utilisation en vigueur (CGU) accessibles sur notre site et peuvent, pour des raisons commerciales, légales, d'évolution technique ou de contenu, être supprimées ou interrompues à tout moment, sans garantie de maintien ou de compensation. Dans le cas où les QR codes et liens hypertextes permettent d'accéder à des sites internet tiers, la responsabilité de l'éditeur n'est pas engagée, notamment quant à leur éventuel dysfonctionnement ou à leur indisponibilité d'accès.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : septembre 2026
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2026/13647/079

ISSN : 0777-5245
ISBN : 978-2-8073-7627-4

S O M M A I R E

PRÉFACE. DES RESSOURCES POUR ÉCRIRE, L'ÉCRIT COMME RESSOURCE	9
Catherine DELARUE-BRETON, Élisabeth BAUTIER	
AVANT-PROPOS. APPRENDRE ET ENSEIGNER, C'EST TRAVAILLER (AVEC) LE LANGAGE	21
Caroline SCHEEPERS, Cendrine WASZAK	

PARTIE 1 DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

CHAPITRE 1	
Découvrir les usages langagiers de l'école dès la maternelle, un enjeu démocratique	37
Martine JAUBERT, Maryse REBIÈRE	
CHAPITRE 2	
Le journal des apprentissages : revue de la littérature	51
Caroline SCHEEPERS	
CHAPITRE 3	
Les supports de travail et leurs usages : effets sur les apprentissages des élèves	63
Caroline VIRIOT-GOELDEL	

CHAPITRE 4

Construire une littératie numérique scolaire pour réduire les inégalités d'apprentissage 75

Patricia RICHARD-PRINCIPALLI, Georges FERONE, Prisca FENOGLIO

CHAPITRE 5

Secondarisation des pratiques langagières et institutionnalisation : le cas de la modélisation mathématique 87

Azzedine HAJJI

PARTIE 2

DU CÔTÉ DES FUTURS ENSEIGNANTS

CHAPITRE 6

Écrire pour apprendre la grammaire: les journaux d'apprentissage d'étudiants en formation enseignante 105

Belinda LAVIEU-GWOZDZ, Thierry PAGNIER

CHAPITRE 7

L'écriture introspective, soutien à la posture réflexive : (re)penser la place de la maîtrise de la langue en formation d'enseignant 125

Marie WIBRIN

CHAPITRE 8

Ressource évaluée, mais pas enseignée : l'enseignement du genre textuel chez les futurs professeurs de langues étrangères 141

Germain SIMONS, Audrey RENSON

PARTIE 3

DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS ET DES CHERCHEURS

CHAPITRE 9

Jacques a dit : petit glossaire pour une didactique de la littérature 157

Marie-Sylvie CLAUDE, Cendrine WASZAK, Patricia RICHARD-PRINCIPALLI

CHAPITRE 10

Auteur scientifique et Intelligences Artificielles Génératives : une <i>textploration</i> de la délégation d'écriture	169
Catherine DOLIGNIER, Aurore LAVENKA	

CHAPITRE 11

L'écriture professionnelle des enseignants dans <i>Les Cahiers pédagogiques</i> : un entretien	183
Hélène EVELEIGH, Patrick RAYOU	

POSTFACE. TOUT N'EST PAS ÉCRIT.....	189
Patrick RAYOU	

PRÉSENTATION DES AUTEURS.....	193
-------------------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE	197
---------------------	-----

TABLE DES MATIÈRES.....	213
-------------------------	-----

Des ressources pour écrire, l'écrit comme ressource

Jacques Crinon, un didacticien
hors des sentiers battus

Catherine DELARUE-BRETON*, Élisabeth BAUTIER**

* Université de Rouen Normandie,

** Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

Avant de devenir Maître de Conférences puis Professeur des Universités, Jacques Crinon a été Professeur agrégé de Lettres classiques au début de sa carrière et s'est d'emblée montré sensible à la prégnance de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage des Lettres, et plus largement du français : qu'il s'agisse d'écrits à lire, à produire, à comprendre ou interpréter, d'écrits documentaire ou littéraire, l'écriture, solitaire ou collaborative, comme finalité ou comme moyen d'apprentissage, est au cœur de ses préoccupations. C'est dans la continuité de cette approche que, devenu enseignant-chercheur, il développera une réflexion approfondie, appuyée par de nombreux travaux de recherche sur la place de l'écrit en formation des enseignants puis en classe. Nous avons souhaité mettre ici en évidence les conceptions qui sont les siennes et certains de ses travaux qui demeurent d'une grande actualité et d'un grand intérêt, tant pour tenter de réduire les inégalités que dans la perspective d'une meilleure formation des enseignants pour faire face aux difficultés du métier. Nous aborderons en premier lieu l'écriture comme ressource pour les apprentissages des élèves, puis l'écriture comme ressource pour la formation des enseignants.

1. ÉCRIRE, UNE RESSOURCE POUR LES APPRENTISSAGES ?

La notion de ressources nous est apparue ici comme pertinente pour introduire aux travaux de Jacques Crinon sur l'écriture et les apprentissages parce que sa conception de l'écriture de textes, y compris dans ses modalités d'usage pour apprendre dans le cadre scolaire, amène l'élève à mobiliser non seulement la langue, les genres textuels spécifiques, mais aussi des usages du langage qui sont des activités de pensée réflexives et structurantes, et que l'écrit permet de développer. Cette mobilisation suppose, d'une part, l'acquisition de ces différents domaines cognitifs et langagiers qui constituent les ressources à mobiliser, mais aussi des situations d'écriture suffisamment contraignantes et exigeantes pour que ces usages du langage, et de l'écrit en particulier, soient nécessaires et participent de leur acquisition même, s'ils ne sont déjà familiers des élèves. L'écriture est ainsi simultanément une ressource et l'occasion pour les élèves d'en acquérir de nouvelles, grâce aux étayages de l'enseignant.

Les savoirs qu'un scripteur convoque et combine sont multiples et renvoient à différentes contraintes, d'ordre linguistique et psycholinguistique, qui s'exercent sur le scripteur [...] : connaissances du monde (le contenu), des mots qui réfèrent à ce contenu et permettent de créer un monde propre au texte, des moyens linguistiques et textuels d'organiser le contenu et de tisser la cohérence et la cohésion du discours tenu, des caractéristiques des genres qui correspondent à telle ou telle intention d'écriture, du public visé, des attentes supposées de celui-ci ou de son degré de connaissance du sujet, des stratégies à mettre en œuvre pour ajuster le texte à un projet et faire évoluer ce projet... Certains de ces savoirs sont à construire en classe, d'autres sont « déjà-là » et ce serait une perte de temps que de les enseigner, d'autres enfin, bien que présents, demandent à être rendus plus conscients¹. (Crinon, 2018, p. 1).

Cette citation situe l'approche de l'écrit privilégiée par Jacques Crinon ainsi que sa conception de son apprentissage. Elles sont éloignées d'une conception techniciste et étapiste de l'écrit et apparaissent à distance de nombre des propositions en didactique du français, allant jusqu'à un renversement des termes de l'apprentissage : l'élève n'a pas « seulement » à apprendre des règles pour écrire, il est aussi un sujet qui doit pouvoir se saisir des différentes contraintes de l'écriture en situation. En outre, ce n'est pas non plus « seulement » un sujet qui apprend à écrire, mais l'activité d'écriture elle-même qui permet au sujet d'apprendre à écrire et à se développer, en

1 Cet extrait est issu d'une conférence prononcée pour le CNECSCO en mars 2018, elle est accessible en ligne : www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf.

particulier en tant que sujet élève dans les situations scolaires d'apprentissage. C'est en ce sens que l'on peut parler de l'écrit comme ressource pour apprendre, mais aussi parce que les pratiques d'enseignement contemporaines reposent sur des usages du langage qui supposent la familiarité avec des pratiques littératiées du langage, même lorsque celles-ci se réalisent à l'oral (Bautier et Van Brederode, 2024). Il en est ainsi des pratiques d'argumentation fondées sur des savoirs, des mises en relation, du travail d'élaboration de nouvelles connaissances, de décontextualisation et de conceptualisation.

Cette conception est aussi celle d'une activité langagière unifiée qui conduit à penser l'oral et l'écrit dans un continuum s'alimentant réciproquement. Cependant, il ne s'agit pas de n'importe quelle activité d'écriture (ou d'oral), car toutes les situations langagières ne se valent pas, tous les écrits n'ont pas les mêmes propriétés et potentiels de développement des activités cognitives complexes et d'apprentissage (Bautier et Van Brederode, 2024). Certaines situations sont plus efficaces que d'autres pour que l'écrit (ou l'oral) puisse constituer des outils que l'élève pourra s'approprier et qui, ainsi, jouent un rôle émancipateur.

Même si Jacques Crinon, dans son approche des processus d'écriture, se réfère largement aux travaux de psychologie cognitive, le sujet de l'écriture, et plus largement de l'activité langagière, est pour lui un sujet inscrit dans des contextes sociaux : la socialisation langagière est donc marquée par les contextes sociaux de son acquisition. Ce sont ces socialisations différenciées qui conduisent à des inégalités devant les situations scolaires d'écriture et dont il est important de tenir compte dans l'enseignement.

Jacques Crinon pense donc l'écrit comme mobilisant le sujet dans l'ensemble de ses caractéristiques cognitives, langagières, sociales et émotionnelles, et met à distance les propositions et positions concernant l'apprentissage de l'écriture qui passerait pour les élèves par la simple application de modèles de texte. Il s'agit davantage de penser en termes de situations d'écriture, ou même plus largement de contextes de l'écriture, et de ressources à mettre à disposition du sujet à des fins d'appropriation, puis de mobilisation. Le titre de son dossier d'habilitation à diriger des recherches, *Se former à écrire, se former en écrivant. Le sujet, ses partenaires et le contexte*, soutenue en 2001, est toujours d'actualité pour qualifier une grande partie des travaux de Jacques Crinon², ses conceptions de l'apprentissage de l'écrit, de l'écrit lui-même et de son rôle pour le sujet jamais isolé de son contexte social, et moins encore du contexte de l'écriture elle-même. Il a donc développé une conception exigeante de l'écriture en ce qu'elle conduit à tenir ensemble non seulement les composantes

2 La prise en compte de la place de l'activité langagière et cognitive dans la formation des enseignants fait également partie des travaux et préoccupations importantes de Jacques Crinon ; il en est de même de l'apprentissage des lectures littéraires.

linguistiques et culturelles d'un écrit, mais aussi celles de l'écriture comme activité cognitive socialement située et socialement construite. En effet, ce qui est au principe de cet apprentissage ne se réduit pas à rédiger des textes « corrects », mais convoque une activité d'un sujet que nous nommons sujet-auteur d'un texte, qui fait des choix, conscient de ce qu'il produit et de ce qu'il mobilise comme ressources en fonction des contraintes et possibles du contexte de l'écriture, et qui se situe en position exotopique, en surplomb, donc, par rapport à son texte pensé en tant que tel et non écrit ligne à ligne (Lahire, 2008). L'activité cognitive et langagière de mise à distance, de réflexivité et de structuration ainsi développée est particulièrement sollicitée lors des apprentissages disciplinaires.

1.1. Un point de départ pour l'enseignement de l'écrit : le diagnostic des difficultés et des acquis des élèves

Le point de départ des propositions didactiques est, ce faisant, également original. Il s'agit non seulement de s'éloigner de certaines démarches centrées sur la seule description de l'objet à enseigner (les modalités de cohésion, de structuration des textes par exemple), partie prenante de la réalisation des textes, mais également de celles qui présentent des modèles universels d'écriture des textes et qui ne tiennent pas compte des spécificités des textes à écrire et des contextes d'écriture. Sa conception est donc proche d'un modèle culturel de l'écriture (Bishop, 2025) qui conduit à penser l'activité du sujet qui écrit dans l'hétérogénéité des éléments qu'il mobilise pour écrire, à penser à ce qu'il « fait » pour écrire. Le sujet qui écrit est un sujet actif qui mobilise des connaissances de natures hétérogènes (Crinon, 2018) : connaissances linguistiques, liées à ses habitudes socialement construites des usages langagiers, connaissances discursives qui portent sur les genres possibles dans une situation donnée, ainsi que ses connaissances sur le monde.

Parce que le sujet qui apprend à écrire des textes sait déjà produire de l'écrit, parce qu'on ne peut écrire qu'à partir de ce que l'on connaît, il est nécessaire que l'enseignant travaille avec ces connaissances déjà-là (Marin et Crinon, 2017). Il est donc important de passer par une analyse diagnostique des ressources mobilisées – ou non – par les élèves, de ce qu'ils savent faire – ou non – avec l'écrit, afin de s'appuyer sur ces connaissances et les faire évoluer, les transformer. Il est tout aussi important, comme dit dans la citation initiale ci-dessus, de ne pas passer trop de temps sur des apprentissages linguistiques élémentaires, ceux de la grammaire de phrase en particulier, connus d'une majorité d'élèves, même s'ils ne sont guère mobilisés par la plupart d'entre eux dans les textes étudiés, étant centrés sur le texte à écrire et non sur les formes linguistiques. Une telle démarche est heuristique pour

comprendre avec quoi les élèves travaillent, ce dont ils ont besoin, ce qu'ils mobilisent à bon ou mauvais escient, et, bien sûr, pour identifier ce qu'il est important de leur fournir comme ressources et pour penser les situations favorables à leur appropriation ainsi que les étayages nécessaires.

C'est aussi une façon de penser l'apprentissage de l'écriture et l'écriture elle-même comme un processus qui rend l'élève conscient de son activité : il devient alors auteur de son texte, ce qui lui permet une activité de révision (et non « seulement » de correction), de réécriture raisonnée, processus qui devient d'ailleurs à son tour une ressource pour continuer d'écrire. Cette démarche originale de Jacques Crinon est décrite dans le texte *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques* (Crinon, Marin, Cautela, 2008).

Un exemple d'analyse diagnostique de ce qui est et n'est pas mobilisé par les élèves quand ils écrivent, et qui permet d'identifier des objets d'apprentissage nécessaires, peut être donné par une recherche récente (2026)³. Il s'est agi de faire écrire à des élèves de cours moyen en classe de français, sans préparation particulière, à partir d'une consigne, un texte narratif. Une telle analyse conduit à identifier ce que des élèves, ici de 9-10 ans, mobilisent comme ressources en situation scolaire, sans guidage préalable, ce que sont ces ressources, plus largement « avec quoi » ils écrivent. Cette mobilisation dépend, en partie au moins, des représentations et interprétations que chacun a de la situation d'écriture scolaire. Si les connaissances et références déjà-là permettent à la quasi-totalité des 997 élèves de la recherche d'écrire un texte, cette étude a aussi mis en évidence l'hétérogénéité et la pluralité des ressources culturelles mobilisées (expériences quotidiennes de chacun, connaissances livresques différentes...), sources d'inégalité. Ainsi, si la capacité à produire un écrit est bien présente chez la grande majorité des élèves (alors même que les normes du fonctionnement du système linguistique ne sont guère mobilisées, qu'elles soient connues ou non), ce qui constitue une profonde différence entre ces productions réside dans la référence, ou non, au genre du récit sollicité implicitement par la consigne. Plus précisément, les textes manifestent l'absence de familiarité des élèves avec la nécessité d'inscrire un texte dans un genre identifiable. C'est sans doute l'absence de familiarité avec l'existence même de la variété des genres discursifs (récit d'aventure, conte fantastique, anecdote, narration orale...) qui les conduit à produire des incohérences dans les univers construits – le merveilleux coexiste avec la réalité ordinaire, les contraintes temporelles sont invraisemblables, l'importance de l'utilisation des dialogues entre les personnages est omniprésente –, que ce soit en tant que ressource pour écrire ou palliatif de la difficulté d'écriture. Sans doute les genres, et en particulier les genres seconds (Bakhtine, 1984, Bautier, 2005), ne sont-ils pas encore

3 L'article correspondant devrait paraître dans le prochain numéro 73 de la revue *Repères*.

acquis, l'auctorialité encore un impensé, et sont à considérer comme objet de travail et d'enseignement nécessaires, à condition d'en faire comprendre les logiques sociales et textuelles sous-jacentes et non de les constituer en modèles formels à respecter. Notons à ce propos qu'une recherche précédente (Moysan *et al.*, 2022) avait mis au jour cette même difficulté chez les élèves de collège de la 6^e à la 3^e : l'absence d'annotation de la part des enseignants concernant les genres discursifs sur les copies d'élèves laisse penser qu'il s'agit là d'un impensé de l'enseignement.

Ce sont donc les connaissances absentes, comme ici la diversité des genres discursifs, qui méritent aide et enseignement, alors que les connaissances déjà-là, qui concernent la langue en particulier, même si elles n'apparaissent pas toujours mobilisées par les élèves, font l'objet de longs moments d'enseignement, sans doute par conformité aux programmes.

1.2. Un objectif : construire des situations de travail pour que les élèves s'approprient des ressources

Les ressources que les élèves doivent s'approprier sont celles qui sont censées leur permettre de faire face aux exigences cognitives et langagières des situations d'apprentissage scolaire, quelles que soient les disciplines concernées, qui mènent à leur développement et aux apprentissages des savoirs et des raisonnements disciplinaires. Cette notion de ressources conduit à la construction de situations qui favorisent un véritable travail des élèves, éloignées de simples applications de règles ou de modèles et de tâches simples.

« Ne pouvant (se) satisfaire d'une école qui ne ferait que déplorer les mauvaises performances des uns et renvoyer la réussite des autres à des prédispositions ou un don » (Crinon, 2018), Jacques Crinon a consacré une partie importante de ses travaux, située entre recherche et formation, à l'identification de ces situations d'apprentissage efficaces, c'est-à-dire des situations permettant la construction chez l'élève et par l'élève de son « outillage » mental, cognitif et langagier. Il s'est agi de concevoir ou de co-concevoir des dispositifs d'apprentissage de l'écriture qui sollicitent chez les élèves un travail de mobilisation et de prise de conscience qui passe par l'utilisation et l'analyse des ressources proposées. La construction de ces situations s'appuie sur des résultats de recherche empiriques et sur des références à des travaux qu'il convoque (Crinon, 2018) en psycholinguistique (par exemple, la notion de *stratégie* dont les élèves doivent prendre conscience) ou en sociologie du langage et des apprentissages (par exemple, la notion de *pratiques langagières* ou d'usages sociaux du langage).

Nous retiendrons ici deux traits saillants de ces situations favorables qui ont en commun de mettre des ressources langagières à la disposition

des élèves et qui conduisent ces derniers à les utiliser ou les commenter. Il s'agit d'abord de mettre à disposition des élèves une banque de textes, rendue possible par l'usage du numérique, et qu'ils utilisent comme ressource pour écrire et récrire leur propre texte. Ce dispositif permet des améliorations des premiers textes écrits plus importantes que chez les élèves n'ayant pas ces ressources à disposition (Marin et Crinon, 2017). Un autre trait des situations permettant de faire prendre conscience aux élèves des phénomènes discursifs à l'œuvre dans la rédaction de différents genres réside dans la révision collaborative entre élèves (Crinon, Marin et Cautela, 2008 ; Crinon et Marin, 2008). L'activité des élèves révisant les travaux d'autres élèves en écrivant des annotations sur leur texte a montré un effet d'amélioration de leur propre texte lors de leur révision, que l'on ne rencontre pas chez les élèves révisant seulement leur texte : « [Ils] manifestent une meilleure conceptualisation du genre pratiqué, l'appropriation des procédés d'écriture et une acuité croissante dans la formulation de conseils » (Crinon, 2018).

Les travaux de Jacques Crinon ont ainsi mis en évidence l'influence positive sur les apprentissages de la construction de configurations dialogales et partenariales d'apprentissage. Les verbalisations ainsi produites, orales, mais aussi écrites, favorisent les prises de conscience et les conceptualisations, et donc des mobilisations de savoir et des stratégies d'écriture d'auteur. Il en est de même de l'accompagnement par les enseignants de problèmes de rédaction ou de relectures partagées. Plus généralement, il importe de construire des activités langagières guidées donnant lieu à des analyses précises des productions des élèves, au regard des contraintes posées par une situation et des documents de travail.

1.3. L'appropriation de ressources pour réduire les inégalités sociales d'apprentissage

Ce sous-titre peut résumer les démarches de Jacques Crinon, dans la perspective qui est la sienne, d'aider TOUS les élèves à s'approprier les ressources de l'écriture nécessaires pour satisfaire les visées d'apprentissage dans les différentes disciplines. Nous y ajoutons la nécessité de prendre en considération les dimensions psycholinguistiques et socio-langagières afin de tenir compte de l'hétérogénéité des obstacles que peuvent rencontrer les élèves. Une telle démarche d'apprentissage, dans la mesure où elle passe par des analyses fines des situations, des supports de travail et de leurs productions, suppose sans aucun doute une formation des enseignants tout autant exigeante et centrée sur la complexité de l'activité d'écriture, et notamment sur leur propre activité d'écriture, y compris lors de cette formation.

2. LA NOTION DE RESSOURCES, UNE NOTION HEURISTIQUE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Jacques Crinon s'est ainsi montré tout aussi engagé dans la réflexion sur ce qui pouvait contribuer à transformer la formation des enseignants, et notamment sur ce qui pouvait *faire ressource*, pour les enseignants, en vue non seulement d'améliorer leurs pratiques (Brick, 2017), mais aussi leur compréhension des difficultés des élèves et des facteurs susceptibles de les aider à mieux réussir. Il s'agissait, en somme, de chercher à améliorer plus globalement leur compréhension des situations éducatives, au-delà de conceptions technicistes. On voudrait montrer ici, à travers l'analyse de quelques-uns des articles qu'il a rédigés ou co-rédigés sur la place de l'écrit dans la formation des enseignants, comment s'est construit un cheminement qui a tendu vers une conception qu'on pourrait qualifier d'homologique de ce qui peut faire ressource, aussi bien pour favoriser les apprentissages de tous les élèves que la formation de leurs enseignants.

2.1. Le mémoire professionnel : mobiliser des savoirs comme ressource pour mieux enseigner ?

Pour chercher à améliorer, chez les enseignants, la compréhension des situations éducatives, l'écrit ici encore occupe pour Jacques Crinon une position centrale : engagé depuis la première heure sur ce qui a constitué jusqu'en 2010 des « mémoires professionnels », il s'est impliqué avec Michèle Guigue dans une note de synthèse sur les recherches les concernant, en vue de mieux comprendre pourquoi, précisément, ces mémoires ne faisaient pas ou peu ressources pour les enseignants, et pourquoi, plus largement, les écrits scientifiques ne constituaient pas en soi des ressources pour le métier (Crinon et Guigue, 2006).

Une première étude (Guigue et Crinon, 2001) d'une quinzaine de mémoires professionnels, et d'écrits intermédiaires ayant contribué à leur élaboration, a eu pour visée de mieux comprendre dans quelle mesure un mémoire pouvait « outiller la pensée » des étudiants futurs enseignants, c'est-à-dire contribuer à la « manipulation des représentations ». Or, il ressort de ce premier travail que les étudiants ne considèrent pas nécessairement les savoirs comme des outils, autrement dit des savoirs à utiliser, des savoirs *pour comprendre* des situations (Delarue-Breton et Dolignier, 2016), mais considèrent leur présentation comme une fin en soi : les mémoires constituent davantage un passage obligé dont il faut s'acquitter qu'un appui pour se professionnaliser. On peut supposer que cette mécompréhension

de ce qui, dans ces mémoires professionnels, pourrait contribuer à leur formation, repose sur un malentendu. En effet, si les enseignants en formation initiale sont d'une manière générale désireux d'apprendre à enseigner, voire à bien enseigner, et très soucieux de « prendre la classe », « d'avoir une classe qui tourne », ou encore « d'acquérir des gestes professionnels nécessaires à la maîtrise de leur(s) classe(s) » (Saujat, 2004), ils sont sans doute moins disponibles pour effectuer d'emblée le pas de côté qui consiste à interroger ce qui se joue dans la relation pédagogique.

C'est ce que confirme une seconde analyse de mémoires professionnels d'enseignants stagiaires du premier degré, toujours conduite par Jacques Crinon et Michèle Guigue (2002), qui visait à mieux comprendre l'implication des auteurs dans leur texte, et qui a montré que ces enseignants débutants, tout en valorisant ce qui s'apprend par l'écrit, se mettent en scène davantage comme des « techniciens de la conduite de classe » que comme des professionnels « impliqués dans une relation avec les élèves », et prêtent, d'une manière générale, une attention plus grande aux pratiques enseignantes qu'aux élèves eux-mêmes. Ainsi, cette étude montre que ni l'écrit, ni même le processus d'écriture lui-même, pour ces enseignants stagiaires, n'apparaissent comme une modalité de formation professionnelle.

Et il semble que c'est précisément cela qui a conduit Jacques Crinon à focaliser plus explicitement son approche sur la manière dont *l'écrit* pourrait davantage faire ressource pour l'enseignant en formation, et notamment sur la manière dont les *pratiques d'écriture* (notamment Ricard-Fersing *et al.*, 2002) peuvent contribuer à transformer la formation.

2.2. Le mémoire de master : l'écriture scientifique comme ressource pour mieux comprendre les situations éducatives ?

La création en 2010 de mentions de master Métiers de l'enseignement du premier degré⁴, qui visait à mettre en place des mentions dédiées spécifiquement au professorat des écoles, a contribué à faire évoluer, au-delà des préoccupations de Jacques Crinon, la question du rôle de l'écriture dans la formation. Il ne s'agissait plus d'amener les étudiants à écrire pour entrer dans une forme de réflexivité sur le métier, à partir d'un regard porté sur le stage, notamment, mais de les engager dans une forme d'écriture proprement scientifique, visant à les doter d'instruments plus robustes pour le penser, le comprendre et ainsi s'engager dans des formes de réflexivité que l'on pourrait qualifier d'outillées. On ne revient pas ici spécifiquement sur ce qu'il en est de ces mémoires d'une manière générale, ni sur la résistance

4 Création qui a été suivie, en 2013, par la création des masters MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation).

toujours vive de l'institution scolaire en ce qui concerne la place de la *pratique de la recherche* en formation d'enseignant, mais on essaie ici de rendre compte du cheminement qui a pu être celui de Jacques Crinon pour aboutir à penser l'écriture scientifique comme une ressource pour se former.

D'une manière générale, la formation des enseignants vise à améliorer leurs pratiques de classe, amélioration dont on s'attend à ce qu'elle contribue aussi à l'amélioration des apprentissages des élèves, et/ou de leur réussite. L'engagement des enseignants en formation initiale dans un mémoire de master invite de ce point de vue à effectuer, en quelque sorte, un pas de côté et à se décentrer provisoirement de la question de l'amélioration des pratiques, pour s'orienter vers celle de l'amélioration de leur intelligibilité, et vers le renouvellement des cadres interprétatifs qui sont les leurs concernant les situations éducatives (Saussez et Lessart, 2009). Ce pas de côté consiste à passer d'une visée *instrumentale* de l'analyse des pratiques – en vue de mieux enseigner – à une visée *d'intelligibilité* – en vue de mieux comprendre ce qui se joue sur le terrain (Delarue-Breton, 2022) –. La contribution d'un tel mémoire à l'exercice du métier est ainsi une contribution *indirecte* et non plus directe, ce qui explique sans doute pour partie les réticences des uns ou des autres, l'attente de l'institution vis-à-vis des enseignants débutants étant qu'ils soient performants dès le premier jour.

Rédiger un mémoire de master et élaborer la recherche qui le sous-tend supposent que les étudiants s'approprient une partie des savoirs théoriques disponibles sur leur objet de recherche, mettent en place une méthodologie de construction et d'analyse des données, analysent effectivement les données recueillies, proposent des éléments de réponse au questionnement initial, identifient, enfin, les limites et biais du travail mené. La rédaction de ce mémoire de master vise ainsi une appropriation d'instruments de différents ordres permettant de renforcer les compétences d'analyse des situations éducatives de ces enseignants en devenir.

La manière dont les étudiants s'approprient effectivement les savoirs déjà disponibles sur leur questionnement de recherche lors de l'élaboration du mémoire a fait l'objet d'une étude à partir de l'analyse fine de versions successives de cet écrit (Delarue-Breton et Crinon, 2014). Le but de ce travail était de mieux comprendre comment deux étudiantes, ayant produit deux mémoires très contrastés en termes d'adéquation avec les attendus, ont fait exister leur propre voix à partir de celles des auteurs qu'elles ont convoqués dans leur mémoire. Il s'est agi ainsi d'étudier la manière dont elles sont parvenues – ou non – à se positionner comme autrices scientifiques et ont ainsi utilisé les apports théoriques convoqués pour construire leur propre questionnement de recherche et lui permettre de se déployer à travers cet écrit.

À propos de ce qui peut faire ressource pour ces autrices, c'est l'usage des savoirs théoriques – et donc la manière dont elles se sont approprié ou pas les voix d'autrui pour élaborer la leur propre – qui a d'abord fait l'objet de notre intérêt. Au plan méthodologique, il s'est agi :

- d'une part, de repérer, à travers les six versions successives de chaque mémoire (dont la version finale, qui a été soutenue), le contexte d'apparition de ces apports théoriques, et cerner ce à quoi ils servent (notamment à l'élaboration du cadre théorique et/ou à l'analyse des données) ;
- d'autre part, d'étudier au sein de ces mêmes documents la place du dialogue entre soi et autrui, manifeste en particulier à travers les choix énonciatifs effectués.

Si les deux mémoires attestent tout autant de lectures conséquentes, correctement référencées, ils diffèrent fortement par l'usage fait de ces apports. Dans un cas, les références, pas toujours scientifiques – il est notable que pour les enseignants, débutants ou en poste depuis plusieurs années, la notion de théorie englobe bien souvent les prescriptions institutionnelles, comme les programmes – sont principalement situées dans la partie intitulée *cadre théorique*, et l'une d'entre elles seulement est mobilisée dans l'analyse. Dans l'autre cas, l'ensemble des références apparaissant dans le cadre théorique est également mobilisé dans l'analyse ; on note en outre l'apparition, toujours dans l'analyse, d'une référence nouvelle. De plus, dans le premier cas, ces références émergent dans leur ensemble dès la première version du mémoire, mais semblent abandonnées ensuite, tandis qu'elles s'étoffent et se développent au cours des deux versions suivantes dans l'autre cas, pour se stabiliser dans la version 3.

En ce qui concerne les traces du dialogue entre les autrices du mémoire et leurs auteurs sources, on note également des différences très importantes concernant « l'intégration et [...] la mention des sources », le « statut épistémique des assertions », la présence, enfin, « d'une réflexion sur la recherche en cours dans les écrits de travail, qui peut se manifester à travers l'intrication d'un journal de recherche dans le corps du texte » (Delarue-Breton et Crinon, 2014, p. 8). Ainsi, tandis que plusieurs des références citées par l'une font l'objet d'une réorientation dans son texte, dans une intégration des voix autres et de sa voix propre, celles citées dans l'autre mémoire le sont d'une manière plus « froide » ou inerte, c'est-à-dire d'une manière déconnectée du questionnement de recherche. En outre, dans certains cas, les propositions théoriques se voient figées et fonctionnent alors comme des prescriptions plus que comme des instruments de compréhension.

La question de l'utilisation des savoirs disponibles, déjà-là, autrement dit des concepts théoriques convoqués, est d'autant plus importante que c'est leur réinvestissement dans l'analyse des données qui peut contribuer

à l'évolution des conceptions des enseignants sur les objets concernés (Delarue-Breton et Crinon, 2015). Cette dimension est centrale lorsqu'on sait que ces conceptions sont très difficiles à transformer (Crahay *et al.*, 2010).

On peut ainsi considérer que les savoirs font effectivement ressource pour les étudiants, non seulement s'ils ont perçu que des éléments de réponse à leur questionnement existent déjà pour partie, mais encore que ces éléments de réponse peuvent contribuer à outiller l'analyse des données. Plus encore, considérer que l'écrit fait ressource pour les étudiants n'est possible qu'à la condition que l'écriture du mémoire soit vécue comme le lieu d'une élaboration intellectuelle documentée et non un lieu de transcription finale d'une pensée élaborée en dehors d'elle.

Pour conclure, qu'il s'agisse d'élèves ou d'étudiants, apprendre à écrire, c'est « comprendre qu'écrire, c'est manifester des intentions et s'insérer dans un dialogue, un dialogue avec ses lecteurs, avec les auteurs qu'on a lus, à qui on est redevable ou par rapport auxquels on réagit » (Delarue-Breton et Crinon, 2014, p. 14).

Pour les élèves, apprendre à écrire passe par la fréquentation et la compréhension guidées du fonctionnement des textes, activités certes exigeantes et complexes qui impliquent la familiarisation avec différentes situations d'écriture dans les différentes disciplines, autrement dit, plus savamment, avec différents genres discursifs.

Pour les enseignants en devenir, l'écriture, scientifique en particulier, est à penser comme une activité de formation à part entière, qui vise à les doter de méthodes robustes ou éprouvées pour mieux comprendre ce qui se joue sur les terrains scolaires, condition nécessaire pour améliorer leurs pratiques.

Apprendre le langage, le langage pour apprendre : de l'école à l'université

Apprendre et enseigner reviennent toujours à travailler (avec) le langage (écrit ou oral). Le langage est à la fois outil et objet d'apprentissage, levier et miroir. Parfois source d'inégalités, il peut alors devenir un obstacle. Apprendre (à) l'école et (à) l'université revient donc notamment à apprendre les diverses formes d'écrit et d'oral qui s'y déploient. Les écrits et les oraux à et pour apprendre varient selon les disciplines dans lesquelles ils s'ancrent et qu'ils contribuent à échafauder.

Ce livre :

- aborde ces questions de la maternelle à l'université ;
- mobilise les apports des sciences de l'éducation et du langage, de la didactique des sciences, des mathématiques, de la littérature et des langues premières et étrangères ;
- étudie différents genres discursifs, tels que les interactions orales en classe, les écrits et les oraux réflexifs, les supports de travail, le mémoire, la littératie numérique ou l'écriture professionnelle enseignante.

Chercheurs, formateurs et enseignants découvriront dans ce livre des analyses qui leur permettront de penser et de moduler leurs pratiques. Ils y trouveront également un hommage aux travaux conduits durant trente ans par Jacques Crinon.

Cendrine Waszak, chercheuse au laboratoire CIRCEFT-ESCOL, est maîtresse de conférence en Sciences de l'Éducation à l'UPEC (INSPE de Créteil). Son activité d'enseignement est consacrée à la formation des professeurs des écoles et des professeurs du secondaire.

Caroline Scheepers est docteure en Langues et Lettres, docteure en Sciences de l'Éducation et professeure à l'UCLouvain. Elle enseigne la linguistique et la didactique du français. Ses recherches portent sur les pratiques langagières écrites et orales des élèves, des étudiants et des (futurs) enseignants.

DANS LA MÊME COLLECTION

deboeck
SUPÉRIEUR



32,90€

ISBN 978-2-8073-7627-4

ISSN 0777-5245



www.deboecksuperieur.com